

Paradigmas da Filosofia e teorias educacionais: novas perspectivas a partir do conceito de cultura

Amarildo Luiz Trevisan

RESUMO – O texto pretende discutir a metamorfose das teorias educacionais contemporâneas provocada pelo câmbio dos grandes paradigmas norteadores do conhecimento. Procura investigar as bases da reflexão pedagógica, alicerçada nas grandes sínteses do conhecimento filosófico, tomando como ponto de partida o debate travado por Jürgen Habermas com alguns filósofos contemporâneos, notadamente com Richard Rorty. A idéia é oferecer uma abordagem do modo como se constituíram historicamente os eixos aglutinadores do pensamento filosófico e suas influências em diversas concepções teóricas da educação. O texto discute, em especial, a repercussão na formação de palavras-chave que vão delimitar novos horizontes de compreensão da cultura, possibilitando assim repensar o esquema das “tendências” e “correntes” da educação.

Palavras-chave: *paradigmas da Filosofia, teorias educacionais e cultura.*

ABSTRACT – This pretends to discuss the metamorphosis of contemporary educational theories brought forward by the exchange of the great paradigms guiding knowledge. Seeks to investigate the basis of pedagogical reflexion, founded on the great synthesis of philosophical knowledge, taking as start point the debate dealt between Jürgen Habermas and some contemporary philosophers, notably Richard Rorty. The idea is to offer an approach on the way the binding axes of philosophical thought and its influences in diversified theoretical conceptions of education were historically constituted. Mainly, the repercussion in the constitution of key words that delimitate new horizons of comprehension of culture, making it possible to rethink the scheme of "tendencies" and "trends" of education.

Keywords: *paradigms of Philosophy, educational theories, culture.*

Considerações introdutórias

É possível avaliar a efetividade das teorias educacionais¹ de acordo com as grandes sínteses orientadoras do conhecimento filosófico? O artigo aposta na afirmação dessa hipótese, por intermédio da relação entre ambos os tópicos em questão, que pode ser estabelecido pelo conceito de cultura. Em se tratando da avaliação de teorias e paradigmas no contexto atual, a centralidade da cultura como instrumento de abordagem é evidente, pois, conforme assinala Eagleton: “Nos debates contemporâneos sobre a modernidade, o

modernismo e o pós-modernismo, a 'cultura' parece ser a categoria-chave para a análise e compreensão da sociedade capitalista tardia" (1993, p. 7). A investigação pretende aprofundar certos aspectos culturais que se encontram subjacentes às teorias da educação, revendo em que bases paradigmáticas elas foram construídas. Além disso, sabendo que as teorias pedagógicas - assim como toda teoria - emergem de um determinado contexto de análise, o artigo procura discutir a influência dos grandes paradigmas filosóficos na formação de novas metáforas e analogias definidoras das concepções teóricas da educação.

O ponto inicial é a controvérsia tipificada na década de 90 entre dois reconhecidos filósofos da atualidade, Jürgen Habermas e Richard Rorty, quando debatem a idéia de cultura de acordo com a virada dos grandes paradigmas do pensamento filosófico. Segundo eles, na história da humanidade se colocam basicamente três paradigmas filosóficos: metafísico, epistemológico e lingüístico, ou então, o paradigma do ser, da consciência e da linguagem. Os paradigmas filosóficos são inspirados nas três grandes revoluções culturais da história da humanidade: a virada metafísica da objetividade transcendental, a virada epistemológica da subjetividade transcendental e a virada lingüística, cujo operador é um quase transcendental. Porém, no texto *A virada pragmática de Richard Rorty*, Habermas afirma que, enquanto seu debatedor considera a articulação entre os paradigmas de maneira analítica, ele deduz que isso acontece de forma dialética. Explicando melhor, o filósofo alemão assevera que ao contrário do que pensa Rorty, que teria uma visão isolada ou fragmentada dos paradigmas filosóficos, o que leva à mudança de um a outro seria uma articulação histórico-dialética do desenvolvimento desse processo.

Desse modo, Habermas permite que se explicita melhor cada um desses paradigmas e como eles ocorrem, bem como as suas influências em diferentes contextos da educação. Ele oferece assim uma pista importante para debater os destinos da educação em suas estruturas de compreensão mais ampla. O caminho indicado pode servir para repensar a educação após a crise do esquema que a dividia em "correntes" e "tendências" do pensamento pedagógico (Saviani, 1993, 1995; Suchodolski, 1978). A procura de novas fundamentações do processo educativo - a partir dos grandes universos ordenadores do conhecimento - deve-se à constatação de que não se pensa mais a educação a partir de "correntes" e "tendências" que limitam e dividem, mas sim de acordo com horizontes e perspectivas que somam e incluem.

O enigma da Esfinge que desafiou Édipo

Que criatura anda com quatro pés pela manhã, duas ao meio-dia e três à noite? Cada época propõe seus enigmas e desafios para serem corretamente decodificados. A antigüidade grega, mesmo considerada o berço da civilização ocidental, não fugiu daquilo que era um verdadeiro quebra-cabeças para as sociedades da época clássica: definir em que parâmetros ocorre o destino humano terreno. Um exemplo nesse sentido é a tragédia Édipo Rei, de Sófocles, quando Édipo decifrou o enigma da Esfinge, tornando-se rei de Tebas. A Esfinge

importunava os viajantes às portas da cidade de Tebas, propondo-lhes um enigma e devorando os que não conseguiam responder a questão adequadamente. A resposta de Édipo para tal enigma foi “o homem”, pois de manhã ele anda apoiado em mãos e pés, na idade adulta anda ereto e à noite apóia-se num cajado. Mortificada pela resposta correta, a Esfinge atirou-se de cima de um penhasco e morreu. Encantados, os tebanos elegeram Édipo seu rei e ele casou-se com Jocasta, viúva do rei falecido, gerando quatro filhos.

Essa pergunta reflete bem a analogia que alicerçava as construções culturais dos gregos entre o mundo da *physis* e o mundo humano, ao comparar o percurso da vida humana ao ciclo diário que a natureza desenvolve do raiar do dia ao anoitecer. A resposta ao problema implicava na capacidade de compreender a influência da natureza sobre a existência humana. Estavam em jogo na verdade dois extremos opostos, duas forças antagônicas bastante comuns à arte trágica. De um lado, a decifração, revelação ou interpretação correta da questão era premiada com o cargo mais importante do reino; mas, por outro, sua incapacidade para responder à questão era punida com a morte.

Embora vitorioso nessa empreitada, Édipo não conseguiu fazer a leitura da pergunta na sua plenitude e por isso, mais tarde, foi arrastado pela força inexorável do destino trágico. Ao decifrar o mistério, ele compreendeu parcialmente o processo, apenas enquanto era ameaçada a sua sobrevivência. A decodificação completa do eterno movimento do devir circular cósmico deveria levar em consideração também o destino inevitável a que ele próprio seria submetido mais tarde. Assim como o dia amanhece ou anoitece, quer o ser humano aceite ou não, Édipo desposou a sua própria mãe, Jocasta, selando assim a inevitabilidade da força da natureza que se repete. Logo, não se pode compreender o trágico da existência fora do devir da *physis*, do seu fluxo contínuo, que a discussão posta em cena pela arte trágica vai explicitar. O amplo espectro de penetração do cosmos ordenador na vida humana demonstra, portanto, que o entendimento do segredo da vida humana estaria em decifrar a sua poderosa influência.

As antigas metáforas do conhecimento

Para o paradigma do ser, dos gregos e medievais, o problema é então explicar racionalmente o movimento. Pelo menos duas metáforas marcaram predominantemente essa discussão na época greco-clássica. Ao dizer que *não se pode entrar duas vezes no mesmo rio*, Heráclito inaugurou uma forma de pensar na Filosofia preocupada em se posicionar contrariamente à compreensão cíclica da natureza. E o cínico Diógenes tentou dar um fim hilário à discussão, quando *tentou provar o movimento, andando*.

Já Aristóteles apostou na leitura do movimento da natureza a partir do *logos*, por analogia ao conhecimento divino. Assim ele alçou o *logos*, como fala racional, ao mais alto grau da hierarquia epistemológica dos antigos, como instância capaz de decodificar os segredos do mundo da *physis*. Por isso, sua frase famosa “a verdade é a adequação do intelecto à coisa” é vital nesse sentido. Em realidade, Aristóteles efetuou a separação das atividades humanas em

três dimensões: a do *logos*, da *práxis* e *poiésis* ou *téchne*, isto é, as instâncias do contemplar, do agir e do fazer. Segundo Lima Vaz (1992), a pura contemplação pertence à instância do *logos* e por isso ela é responsável pela teoria como visão distanciada da realidade. O homem se assemelha a Deus, pois este tem uma visão panorâmica do universo, sendo que a teoria tem no seu radical a expressão *teo*, que também está na raiz de palavras como teologia e teatro. É fácil explicar por que a Teologia se vincula a essa discussão; já o teatro se liga a ela devido à posição que ocupam os espectadores no auditório, tendo uma visão observadora privilegiada ou distanciada da cena, semelhante à visão divina quando contempla o universo.

A esfera da *poiésis* ou *téchne* pertence ao mundo da produção separado da ação, isto é, o fazer que resulta em objetos ou artefatos responsáveis pela sobrevivência ou dominação do sujeito sobre seu meio ambiente natural. Ela também tem a ver com o cultivo do campo artístico ou literário de expressão, dado que o artista produz obras ou artefatos representativos da beleza do mundo. A *téchne* se opõe à *physis*, pois enquanto esta pertence ao mundo intocado pelo homem, aquela, propriamente, é a instância do mundo humano transformada pela técnica, ou seja, o agir que na modernidade se confundiu com o aspecto mecânico ou instrumental da racionalidade. Por sua vez, a *práxis* é o campo do agir intersubjetivo, ético e político, isto é, o agir que se compraz na pura fruição do momento e que não espera resultados fora da ação.

Existem relações entre sujeitos estabelecidas em cada um dos modos de ação, porém, como dissemos anteriormente, elas são construídas com vistas a atingir fins fora do âmbito da ação, com exceção da *práxis*, cujo fim se esgota no próprio processo. Por isso, essa última é depositária das expectativas éticas e políticas mais elevadas e seu aprimoramento resulta na excelência do agir moral ou nas virtudes. No mundo grego havia uma hierarquia entre os três modos de agir sobre o real, de tal maneira que, conhecendo o *logos* na sua essência, ou o *noûs* – sabendo contemplar as coisas divinas da natureza –, o ser humano poderia fazer as escolhas corretas no campo ético (*práxis*) e esses princípios passariam a guiar a ação fabricadora (*téchne*).

O paradigma da educação que se gesta nesse período enfatiza a idéia da contemplação, que implica conhecer para recordar as coisas perfeitas e belas vistas no outro mundo, cujo protótipo bem acabado foi a teoria da rememoração das almas, conforme descreve Platão. E é assim que o mundo grego associou o filosofar ao *phatos*, que está na raiz de palavras como espanto e admiração, no sentido da vivência positiva do conceito, ou apatia, que é a situação de ausência da positividade do conceito. Desse modo, o *phatos* ou admiração ocorre no momento em que há uma prevalência do agir orientado à contemplação do ser presente em todas as coisas. Nesse contexto, a escola é uma academia ou um templo, lugar sagrado do diálogo, mas também de silêncio e meditação. E o professor é o porta-voz do *logos*. Ele é um sábio, mestre ou guia espiritual. Os conteúdos devem ser essencializados, isto é, devem ser trabalhados visando a buscar as essências que lhe são próprias, dado que o homem deve cultivar a interioridade.

Em suma, o paradigma da contemplação, mesmo delimitado a uma época histórica definida, teve o mérito de estabelecer as bases da Pedagogia no Ocidente, através da instauração de três prerrogativas básicas: a) o conhecimento como *logos* (fala racional) voltado à contemplação; b) a teoria como leitura do todo, e não apenas de parte do processo; e c) entendimento do sentido da vida individual na unidade social ou cósmica. É a partir desse último aspecto que se entende, mais tarde, a idéia de providência divina e da própria razão, que assumem o lugar da *physis*. Assim, tanto no mundo grego quanto nos mundos medieval e moderno, há uma predominância do pensamento da unidade sobre a pluralidade; unidade enquanto natureza, Deus ou a *ratio* moderna. Por isso o rompimento de paradigma, proposto por Kant na época moderna, como uma nova forma de apreciar a trajetória do conhecimento filosófico, guarda também uma secreta relação de continuidade.

As metáforas modernas do conhecimento

Em princípio, o paradigma epistemológico moderno apostou no lado oposto ao desenvolvido pelo mundo antigo, que entendeu a multiplicidade referida à unidade do objeto. Kant foi uma figura central para a estruturação desse paradigma, ao desamarrar os laços cognitivos que impediam a autonomia do eu. Ele soube desmontar as peças do quebra-cabeça da linguagem hermética que prendia o sujeito à metafísica da objetividade, ao dizer:

Até agora se supôs que todo o nosso conhecimento tinha que se regular pelos objetos; porém todas as tentativas de mediante conceitos estabelecer algo a priori sobre os mesmos através do que ampliaria o nosso conhecimento, fracassaram sob esta pressuposição. Por isso tente-se ver uma vez se não progredimos melhor nas tarefas da Metafísica admitindo que os objetos têm que se regular pelo nosso conhecimento, o que concorda melhor com a requerida possibilidade de um conhecimento a priori dos objetos que deve estabelecer algo sobre os mesmos antes de nos serem dados (KANT, 1980, p. 12).

É interessante perceber como Kant luta para desamarrar o sujeito cognoscente do apego à *physis*, ao objeto, como vetor das demandas cognitivas, liberando assim a instância do eu autônomo para o livre-arbítrio da vontade, consolidando a visão da multiplicidade referida à unidade do sujeito cognoscente. De uma dominação da natureza exterior, a investigação faz migrar o foco da fundamentação para a natureza interior, baseada na filosofia da subjetividade, que opera segundo as demandas da consciência. E para explicar melhor esse giro, Kant lança mão de uma metáfora, isto é, de uma comparação abreviada, fazendo referência aos progressos da ciência com a revolução *copernicana* do conhecimento. “O mesmo aconteceu com os primeiros pensamentos de *Copérnico* que, depois das coisas não quererem andar muito bem com a explicação dos movimentos celestes admitindo-se que todo o exército de

astros girava em torno do espectador, tentou ver se não seria melhor que o espectador se movesse em torno dos astros, deixando estes em paz” (Idem. Ibidem.).

Kant propõe uma mudança paradigmática semelhante no campo do conhecimento, pois é sabido que Copérnico rompeu com o paradigma *ptolomaico* que, por intermédio do geocentrismo, acreditava ser a terra (objeto do conhecimento) o centro do universo. Agora o centro do processo cognitivo é o sol (sujeito cognoscente), ficando então determinada a centralidade da autonomia do eu. Esse giro epistemológico é descrito assim pelo próprio Kant:

Na Metafísica pode-se então tentar algo similar no que diz respeito à intuição dos objetos. Se a intuição tivesse que se regular pela natureza dos objetos, não vejo como se poderia saber algo a priori a respeito da última; se porém o objeto (como objeto dos sentidos) se regula pela natureza de nossa faculdade de intuição, posso então representar-me muito bem essa possibilidade (Idem. Ibidem.).

Interessa observar aqui como a racionalidade, que se institui na modernidade, precisou fazer um salto para efetivar a dominação do sujeito sobre o objeto, por intermédio de sua representação aprimorada. Esse modo de teorizar foi inaugurado por Descartes, quando sugeriu a idéia de conceber metaforicamente *a cidade do conhecimento* como obra da imaginação de um só arquiteto. E isso foi levado às últimas conseqüências por Hegel, quando colocou definitivamente a decifração do mundo a partir do *paradigma da consciência que pensa o absoluto*. Deveria, para isso, seguir os parâmetros da previsão e controle das ocorrências do mundo, caso contrário não seria considerado saber científico. E para cumprir esse objetivo, a razão vai fragmentando tudo, dividindo o objeto em suas partes mínimas para dominá-lo por inteiro.

Do mesmo modo que Kant promoveu um deslocamento nas peças que compõem o cenário do paradigma anterior, pode-se entender melhor essa situação a partir de um novo arranjo das categorias aristotélicas. Apoiado na reflexão de Lima Vaz (1992), é possível dizer nesse sentido que a modernidade emancipou a *téchne* - compreendida agora como instância do agir instrumentalizador - por força da hegemonia da ciência e da tecnologia, em detrimento das esferas de atuação da *práxis* e do *logos*. A *práxis*, ou agir intersubjetivo, perdeu-se na consciência moral burguesa, solipsista e até relativista. Enquanto isso, o *logos* passou a ser contestado como pensamento metafísico, fora do alcance da crítica da razão pura. Assim como já ocorrera com a metafísica da objetividade, o conhecimento se separa da vida uma vez mais e assume funções bem específicas, outorgadas pelo saber que se autonomizou no processo de racionalização. O mundo da cultura artística acompanha essa mudança, pois o paradigma que passa a vigorar de ora em diante também é o da representação. Os museus, galerias de arte e outros espaços culturais passam a ser os lugares privilegiados onde se manifesta a consciência da arte moderna, que representa a esfera autônoma da estética (Gadamer, 1996). Assim também a escola passa a ser o lugar que melhor representa o cuidado com a educação, o hospital, o lugar da saúde, e os tribunais e prisões o lugar da justiça.

A influência do paradigma epistemológico moderno na constituição das teorias e práticas educacionais desse período é notável, pois, se toda a realidade é reduzida a um problema de representação aprimorada na consciência, logo tudo depende da idéia que vige na subjetividade do indivíduo, ou seja, tudo é ideológico. A ameaça permanente à consciência é deixar-se instrumentalizar pela falsa consciência ou pseudo-ideologias. Assim as teorias pedagógicas modernas foram construídas, em largo sentido, tentando realizar as ideologias ou contra-ideologias conhecidas.

A Pedagogia, de maneira geral, assume claros compromissos com a ampliação do campo da consciência do eu sobre si mesmo e sobre o mundo. Desde a Pedagogia Tradicional, passando pelo Escolanovismo, Tecnicismo e as Pedagogias Críticas, cada tendência ou corrente lutava para apresentar o *caminho seguro* para despertar a consciência crítica, a idéia de subjetividade e de autonomia, de pensar com a própria cabeça para não ser manipulado pelas heteronomias. Dependendo da posição ocupada no tabuleiro da disputa entre as teorias pedagógicas, elas poderiam auxiliar ou então impedir a construção do eu autônomo, como pessoa ou cidadão.

Porém, as Pedagogias Críticas tentarão uma correção nos rumos dessa empreitada, ao levar esse ideário para o plano político-social. O sentido da atividade pedagógica não está mais na adequação ao movimento do cosmos ordenador (*physis*), nem na produção da autonomia solipsista do ego, mas na emancipação da sociedade como um todo. Para isso, é necessário tomar consciência sobre o caminhar da humanidade. Deriva daí a aposta na transformação do modo de produção da sociedade, para que, em decorrência disso, a escola também possa ser transformada.

O eclipse da terra e do sol

O logocentrismo ocidental se rendeu ao campo das forças de produção da sociedade industrial (ciência e técnica), passando a praticamente ser confundido com ele, a partir do momento em que o sujeito só se relaciona ou conhece um objeto que pode manipular. A manipulação ocorre em nome da homogeneização, porque a razão moderna herdou o pensamento da unidade, não sendo capaz de romper com a coesão do sentido e estruturar-se de acordo com a pluralidade das formas da vida. É justamente nessa direção que Habermas pondera:

Quando tomamos consciência de que a história e a cultura são as fontes de uma imensa variedade de formas simbólicas, bem como da especificidade das identidades individuais e coletivas, percebemos também, pelo mesmo ato, o tamanho do desafio apresentado pelo pluralismo epistêmico (2004, p. 9).

Os mecanismos de coação, em nome da unidade da razão, foram ridicularizados por Nietzsche, que os considerava, em outras palavras, como recurso do “pensamento dos fracos”

ou “moral dos escravos”; foram igualmente denunciados por Freud, como “repressão do *eros*”; Max Weber via-os como fenômenos do “desencantamento do mundo” e “secularização da razão”; Herbert Marcuse considerou-os atrelados ao “pensamento unidimensional”; e Michel Foucault às “disciplinas do corpo e da alma exercidas pelos micro-poderes”. A educação é atingida frontalmente pela emergência das reivindicações da multiplicidade, porquanto foi entregue à escola moderna a tarefa de construir a autonomia do sujeito frente a um mundo objetivo adverso. O debate travado a respeito das filosofias da diferença, dos estudos culturais e do multiculturalismo ganha ênfase nesse quadro, ao se opor à unidade metafísica da razão, que enfatiza o lado homogêneo dos conhecimentos com o sacrifício das suas especificidades ou diferenças.

Segundo Lima Vaz, a desarticulação da matriz teórica aristotélica na modernidade está na raiz contemporânea da crise e também “entre as causas profundas do aparecimento do niilismo ético na civilização contemporânea.” Além disso, “o predomínio do produzir sobre o agir” passou a ser praticamente o modo distintivo do sistema de vida moderno, sendo

essa situação que está, sem dúvida, na origem do florescimento da literatura sobre a chamada ‘teoria da ação’ (Handlungstheorie) na filosofia contemporânea, que oscila entre uma teoria sociológica e uma teoria analítico-lingüística da ação, ambas mostrando a sua insuficiência na ausência de uma conceptualização satisfatória da distinção entre práxis e produção (1992, p. 161).

Habermas assume a segunda alternativa proposta acima, na qual a racionalidade das ações passa não mais a ser entendida como agir puramente instrumental. O *logos* passa a significar algo mais próximo do que foi para os gregos: palavra, fala, ou, como ele mesmo interpreta, “ação comunicativa”. A *práxis* torna-se um campo central para o desenvolvimento do ser humano na contemporaneidade, pois, como ainda observa Lima Vaz:

Situada entre o operar humano voltado para o domínio da objetividade e que assume, por isso mesmo, as características da produção, e o operar humano voltado para o domínio da transcendência e ao qual convém as características do puro conhecer ou contemplar, a práxis é, por definição, o operar intersubjetivo. Ela é a realização do homem no seu mundo humano e é pois, no seu conceito abrangente, essencialmente política, isto é, orientada necessariamente para o movimento da auto-realização para o horizonte do ser-com-os-outros (Ibidem., p. 159-160).

No paradigma intersubjetivo é possível estabelecer consensos ou normas de ação internas ao processo vivido, o que permite uma integração motivada sem coação ou sem forçar a relação entre os participantes da esfera de discussão. Nele há um incentivo à ação ética, que produz o contentamento interno dos agentes, a evolução do indivíduo no seu aspecto moral e

social, e não unicamente em termos de dividendos materiais imediatos, que proporcionavam à racionalidade cognitivo-instrumental agir de maneira totalitária. Já o conhecimento se torna pós-metafísico, isto é, algo contingencial, falível e criticável, um simples ato de fala. Será sempre um simulacro da realidade, eclipsando a metáfora kantiana da terra e do sol, acompanhando assim o que ocorre no campo da cultura no sentido mais amplo. Nesse aspecto, “as artes partilham a situação da cultura pós-moderna como um todo – que, como Jean Baudrillard exprimiu, é uma cultura de *simulacro*, não de *representação*” (Bauman, 1998, p. 129, grifos do autor). E mais: “Como sugere Baudrillard, a importância da obra de arte é medida, hoje, pela publicidade e notoriedade (quanto maior a platéia, maior a obra de arte)” (Ibidem, p. 130). Temos como exemplo desse paradigma as obras de arte do búlgaro Christo, considerado um dos artistas contemporâneos mais significativos. Ele recobriu o Central Park, em Nova York, com a maior obra de arte em extensão do século XXI. Intitulada “The Gates”, a obra continha 38 km de portais com 7.500 varais amarelados espalhados por todo o parque.

De maneira semelhante, no paradigma da comunicação, o conhecimento torna-se pragmático, isto é, medido pelo seu caráter público, pela sua repercussão junto à opinião dos possíveis afetados. Antes, o autor da teoria deveria submeter a apreciação do seu discurso ao “tribunal da razão” ou à “consciência” dos mais esclarecidos. Agora, conforme sublinha Habermas, “o intelectual se dirige a uma esfera pública liberal e depende, por sua vez, da ressonância que seu discurso provoca nessa esfera” (2004, p. 68).

Assentado nas contribuições da virada da linguagem, formulada por Wittgenstein, na hermenêutica de Gadamer, a semiótica de Pierce e a teoria dos atos de fala de Austin e Sierle, esse paradigma requer que o processo cultural seja concebido a partir da inclusão em horizontes e perspectivas mais amplos. Habermas dá um exemplo importante nesse sentido, ao referir-se à filosofia kantiana, situada, em princípio, no paradigma anterior:

A idéia que quero sublinhar é a seguinte: com sua noção de autonomia, o próprio Kant já introduz um conceito que só pode explicitar-se plenamente dentro de uma estrutura intersubjetiva. E como essa idéia está indissoluvelmente ligada ao conceito de razão prática, e ambas colaboram para constituir o conceito de personalidade, parece-me que só podemos preservar a substância mesma da filosofia de Kant dentro de uma estrutura que nos impeça de desenvolver a concepção de subjetividade independentemente de quaisquer relações internas desta com a intersubjetividade (Ibidem., p. 13-14).

É por isso que, devido à crise da modernidade e de seu paradigma epistemológico de sustentação, as instâncias de justificação do agir fabricador, ancoradas na perspectiva do eu, perderam seu espaço e *status* de grandeza teórica, acima das demais, surgindo então com muita força a mudança para o paradigma da linguagem, que supera a relação sujeito e objeto do paradigma da consciência. Essa crise revela o fracasso das expectativas de encontrar um

caminho seguro (unidade de ação) que daria acesso ao conhecimento do objeto, para efetuar a transformação da sociedade pela tomada de iniciativa do sujeito epistêmico. Esse fracasso mostra o que acontece quando, em nome da modernidade, pretende-se buscar a humanização da natureza e naturalização do homem, tornando mecânicos e técnicos todos os procedimentos. A humanidade conheceu então a modernização, isto é, a face perversa desse processo resultante de o projeto moderno ter ficado no meio do caminho, com o homem se tornando uma cópia despersonalizada e caricaturada da natureza e a natureza do próprio homem.

Em síntese, o novo paradigma educacional, que se corporifica na contemporaneidade, procura responder a três desafios básicos, os quais não foram suficientemente equacionados pelo paradigma anterior: a) *as reivindicações da pluralidade do conhecimento* - emergentes das múltiplas culturas e da heterogeneidade infinita dos jogos de linguagem - do pensamento complexo da Babel pós-moderna e das demandas estéticas, inclusive das novas mídias, que povoaram o universo humano com um bombardeio de novos símbolos, signos e ícones da sociedade de consumo; b) *os desafios da ética (e da bioética) da solidariedade ou da compaixão*, através do cultivo da tolerância e da alteridade, que implica saber conviver com o outro, na inclusão sem homogeneização e no cuidado com o equilíbrio da natureza (terra, água, ar, animais e plantas); c) *eqüalização das identidades pessoais e coletivas*, através de processos de individualização e socialização com qualidade de inserção social.

Para fazer frente a problemas tão complexos, as demandas para a educação surgem desde a aceitação e adoção do novo paradigma, pois é uma dificuldade fazer o câmbio dos propósitos de unidade do paradigma da consciência, que está entranhado em nossas práticas. E isso ocorre não apenas pela atração do conforto oferecido historicamente à educação pelo pensamento da unidade, mas também porque as teorias educacionais pretendem, fundamentalmente, construir a subjetividade moderna, algo que ainda não foi atingido no plano político e social em países periféricos como o Brasil.

A partir da virada no campo da cultura, começar a pensar os nossos problemas segundo o novo modo de colocar a realidade em perspectiva, significa rever a forma como nos relacionamos com a cultura no sentido mais amplo. Se a arte e a cultura assumem uma função pública, o desafio para a educação é semelhante, no sentido de pragmatizar o conhecimento, isto é, vinculá-lo ao mundo da vida. Para isso, é preciso orientá-lo dentro de uma racionalidade interpretativa. É nesse sentido que o conhecimento assume compromissos com a *realização*, que Habermas chamaria de paradigma da cooperação ou da solidariedade. Vattimo (1996) entende que o fim da modernidade não denota que o seu projeto sofreu um acabamento ou estagnação. As transformações que estão ocorrendo, com o fim da autonomia da arte e da estética, por exemplo, significam que o projeto moderno estaria se realizando na prática da vida, acabando por voltar ao convívio do mundo vivido.

Se o novo paradigma da Filosofia da Educação aposta no sentido da realização, nós precisamos, para isso, nos entender, estabelecendo consensos e normas de ação

universalmente válidos. Porém, não se pode atingir o consenso sacrificando as particularidades, as diferenças, mas, sim, mediado por uma adesão racionalmente motivada pela via do convencimento. É por esse motivo que no paradigma da filosofia da linguagem ou da comunicação o desafio é superar a incomunicação, as confusões de linguagem ou, como diz Habermas, as patologias da comunicação que impedem uma relação efetiva com o mundo da vida. Daí percebermos que os nossos problemas fundamentalmente são problemas de linguagem, derivam do mau uso ou dos usos indevidos da comunicação.

A nova Pedagogia assume claramente a função de análise dos discursos nesse contexto, fazendo a terapia da linguagem e do uso dos conceitos, purificando os seus excessos. A idéia da terapia é a de que a diluição dos problemas acontece pelo desmonte da mentalidade metafísica, que está por trás da maioria dos nossos equívocos teóricos, provocando a comunicação perturbada. A diluição é importante para motivar a superação das falsas expectativas e utopias, no sentido de encararmos os problemas de maneira real, com os pés-no-chão, isto é, não descolados do mundo da vida.

Temos, enfim, muito trabalho pela frente, uma vez que as modernas teorias educacionais, de igual maneira, não respondem satisfatoriamente à demanda pela superação das dicotomias que reduplicaram o mundo em pensamento e ação, ser e fazer, teoria e prática, razão e vida. Elas foram construídas, em larga medida, em cima de paradigmas dualistas esgotados, que mantinham vivas as ambigüidades e oposições em que se enredaram os pensamentos metafísicos. Diante desse impasse, cabe pensar em novas metáforas para definir melhor o conhecimento pedagógico na contemporaneidade. Quem sabe um dos caminhos seja através da utilização do referencial dos antigos de maneira modificada.

Resposta em profundidade à pergunta da Esfinge

Que interpretação poderia ser oferecida ao enigma da Esfinge hoje? É preciso considerar, por um lado, que o “estudo de uma criação como a tragédia”, conforme descreve Werner Jaeger, “adquire força normativa para o espírito dos contemporâneos e para a posteridade” (1995, p. 315). Assim, podemos repensar a experiência do mundo trágico, como forma de desencadear novos processos de aprendizagem no contexto em que vivemos. Mas, por outro lado, é preciso considerar que a cultura se metamorfoseou historicamente, redefinindo novas relações entre paradigmas da Filosofia e teorias educacionais, necessitando da criação de novas metáforas que vão estabelecer contornos diferentes para a educação e para a Pedagogia. Como então responder hoje à pergunta da esfinge em profundidade? Distanciados do mundo das tragédias gregas pela perda da unidade de sentido, podemos aludir ao significado do enigma à resposta de Édipo em forma de analogias e metáforas – ou seja, pelo uso da linguagem – pois elas podem auxiliar pragmaticamente como pistas para entender melhor a realidade contemporânea.

Uma primeira inferência que pode ser feita, a partir da tragédia de Sófocles, é a de que a decodificação do mistério implica agora não apenas fazer a leitura do ponto de vista da totalidade de um paradigma, como era o desafio para Édipo. Não é correto viver no tempo presente somente sob o influxo do paradigma da *physis*, ou da contemplação, pois atualmente o desafio é mais complexo. É necessário levar em consideração ou reexaminar as estruturas de entendimento da tradição de maneira mais ampliada. E isso significa compreender o fenômeno em questão, levando em conta o raio de alcance dos três grandes paradigmas do conhecimento filosófico, enquanto: 1) *physis* (natureza): ser/movimento, estabilidade/mudança; 2) autonomia do eu: consciência/inconsciência ou falsa consciência, ideologia/contra-ideologia e 3) linguagem: comunicação/incomunicação ou comunicação distorcida.

Ora, se existe uma analogia entre ontogênese e filogênese, ou seja, se a história individual repete a história da humanidade, como propõe a teoria da ação comunicativa de Habermas, é possível estabelecer semelhanças entre o desafio proposto pela pergunta da Esfinge e a trajetória dos grandes paradigmas norteadores do conhecimento. De posse dessa premissa, é conveniente deduzir que o homem, quando anda pela manhã com quatro pés, está vivendo sob os desígnios do paradigma da natureza, conforme acreditavam os antigos; quando caminha com dois, dispõe-se à conquista da autonomia do eu, agindo de acordo com as promessas da modernidade; e quando à noite se movimenta apoiado no cajado, alegoricamente isso quer dizer que ele não se locomove mais senão amparado no universo artificial, isto é, na infinidade da profusão dos signos, símbolos e ícones da comunicação contemporânea. Na transição de um paradigma a outro há um descentramento evolutivo, segundo Habermas, intermediado por processos de aprendizagem que funcionam como pontes entre um estágio e outro.

Uma segunda relação a ser feita diz respeito à aprendizagem resultante do cometimento dos equívocos de Édipo. Conforme é a interpretação de Aristóteles: “se cai no infortúnio, tal acontece não porque seja vil e malvado, mas por força de algum erro, e esse homem há de ser algum daqueles que gozam de grande reputação e fortuna, como Édipo e Tiestes ou outros insignes representantes de famílias ilustres” (1993, p. 69). Cabe lembrar que um dos seus erros foi não ter compreendido que estava em jogo a totalidade do sentido, ou seja, as regularidades da *physis* que se repetem no mundo vivido. Não lendo o enigma na perspectiva mais ampliada, a culpa e a punição o levaram à catástrofe. À luz dessa situação, podemos concluir que não é mais apropriado fragmentar o conhecimento pedagógico a “tendências” e “correntes”, que o limitem e o dividam, mas, sim, pensar a partir de horizontes alargados que promovam a inclusão de diferentes perspectivas. Esse é um dos aspectos que está na raiz do atual descrédito da discussão sobre as teorias da educação, pois elas, induzidas pelo paradigma da transformação cega da natureza e da sociedade, aderiram, por vezes, a vocabulários fechados e excludentes. Para evitar tal viés equivocado, procuramos compreender a Filosofia da Educação através de estruturas mais profundas em que se apóia o saber pedagógico. O objetivo é repensar os esquemas pedagógicos que balizam a educação

do ponto de vista das grandes perspectivas que orientam a cultura, uma vez que se faz mister empreender um recuo hermenêutico na forma de encarar o problema.

Uma terceira ilação refere-se, propriamente, ao destino trágico de Édipo. Ele não responde satisfatoriamente ao desafio formulado pela Esfinge, mas é possível encontrar essa resposta prestando atenção ao que acontece à sua trajetória de vida após ter desposado a própria mãe. Ao que parece, o trágico aí ocorre em função das suas escolhas duvidosas, em consequência *do encaminhamento dado aos seus relacionamentos*. Podemos entender aqui a mudança dos paradigmas da Filosofia da Educação, que se apresentam na seqüência: 1) contemplação; 2) transformação e 3) realização. A palavra-chave do novo paradigma educacional não é mais a *contemplação* das regularidades do cosmos, nem a *transformação* do homem e da natureza pelo processo de racionalização, que seria o equivalente ao paradigma da produção na visão de Habermas. O novo modo de encarar o conhecimento diante das mudanças culturais é o da *realização*, pois como iremos transformar o mundo se ainda não realizamos em nós esse ideal, se não podemos dar o exemplo? Tal realização também incorpora as demandas da sociedade mais ampla, abrindo espaços importantes para captar as reivindicações das diferenças. “Nesse sentido enfático,” Habermas afirma que “uma pessoa só pode ser livre se todas as demais o forem igualmente” (2004, p. 13). Para isso, temos de nos entender com nós mesmos, com os outros e com o mundo. Buscar a harmonia implica, nesse caso, saber *relacionar-se de maneira ética e estética*.

O modo de encarar o saber a partir do paradigma da realização se traduz, por conseguinte, em duas idéias básicas: 1ª) O sentido da educação não se encerra mais entre iniciados e não iniciados, indivíduos conscientes ou inconscientes, mas passa a ser medido pelo grau de impacto que adquire junto ao grande público, à sociedade; 2ª) Se para os antigos o conhecimento deveria ser contemplado pelo *logos* ordenador, e para os modernos deveria ser processado na representação ou na consciência monológica, para os contemporâneos ele supera as dicotomias e ambigüidades e passa a ser *vivenciado*. No mundo dominado pela comunicação, e a troca permanente de informações e sentidos, saber já não se resume mais a admirar ou operar simplesmente, mas implica, antes de tudo, *em saber se relacionar*.

Notas

Dada a complexidade do tema, as referências históricas aos grandes paradigmas filosóficos e às teorias pedagógicas serão efetuadas de maneira introdutória, pois a ênfase do texto é dirigida à relação entre os tópicos em discussão apoiada no conceito de cultura.

Referências Bibliográficas

- ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução de Eudoro de Souza. São Paulo: Ars Poética, 1993.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Tradução de Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- EAGLETON, Terry. *A ideologia da estética*. Tradução de Mauro Sá Rego Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y método*. Fundamentos de uma hermenêutica filosófica. Vol. I. 6 ed. Salamanca: Sígueme, 1996.
- HABERMAS, Jürgen. *A ética da discussão e a questão da verdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. Richard Rorty's pragmatic turn. In: BRANDOM, Robert B. (Ed.) *Rorty and his critics*. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2004.
- JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. Tradução de Artur M. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Tradução de Valério Rohden e Udo Balduur Moosburger. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Col. Os Pensadores).
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.
- _____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.
- SÓFOCLES. *A trilogia tebana: Édipo Rei. Édipo em Colono. Antígona*. Trad. de Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: pedagogia da essência e pedagogia da existência*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade*. Niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- VAZ, Henrique Cláudio de Lima. *Antropologia filosófica II*. São Paulo: Loyola, 1992. (Col. Filosofia).

Amarildo Luiz Trevisan é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, pesquisador do CNPq e líder do Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação (<http://www.ufsm.br/gpforma>).

Endereço para correspondência:

Av. João Machado Soares, 1240/315 – B3 – Bairro Camobi

97.110-000 – Santa Maria – RS

amarildoluz@terra.com.br